

REVUE  
DE  
PÉDAGOGIE

## Revue française de pédagogie

Recherches en éducation

167 | avril-juin 2009

Retours sur la seconde explosion scolaire

---

# Des lectures lycéennes inopportunes en contexte scolaire

*High school students' inopportune reading at school*

*Lecturas inoportunas de alumnos de instituto en contexto escolar*

*Unpassende Lektüren im Schulkontext am Lycée*

Fanny Renard

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/1250>

DOI : 10.4000/rfp.1250

ISSN : 2105-2913

### Éditeur

ENS Éditions

### Édition imprimée

Date de publication : 1 juin 2009

Pagination : 25-36

ISBN : 978-2-7342-1155-6

ISSN : 0556-7807

### Référence électronique

Fanny Renard, « Des lectures lycéennes inopportunes en contexte scolaire », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 167 | avril-juin 2009, mis en ligne le 01 juin 2013, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/1250> ; DOI : 10.4000/rfp.1250

---

# Des lectures lycéennes inopportunes en contexte scolaire

Fanny Renard

*Les travaux attentifs à la transmission des savoirs et savoir-faire se sont penchés sur les difficultés en lecture durant leur scolarité primaire et secondaire d'un grand nombre d'élèves de la première explosion scolaire. Dans cette lignée, mais s'intéressant aux élèves de la seconde explosion scolaire, cet article étudie les appropriations lycéennes des façons de lire enseignées en seconde d'enseignement général. Pour mieux comprendre les difficultés scolaires, il s'attache à mettre en évidence les conditions sociales qui favorisent chez les élèves la mobilisation, parfois invalidante, d'habitudes lectorales dissonantes par rapport aux attentes scolaires : modalités d'enseignement, nature des savoirs et savoir-faire, habitudes scolaires et lectorales des élèves. De la sorte, il ne consacre pas l'étude aux « nouveaux lycéens », mais éclaire des situations qu'ils peuvent particulièrement rencontrer.*

**Descripteurs (TESE) :** lecture, difficulté d'apprentissage, inégalité sociale, méthode d'enseignement, enseignement secondaire.

La recherche sur laquelle s'appuie cet article (Renard, 2007) montre que les objectifs explicités de l'enseignement du français au lycée sont d'enseigner aux élèves non seulement la littérature classique, mais aussi une façon particulière de la lire (Détrez, 1998), une façon de lire analytique et littéraire : l'appréhension des textes se fait en vue de la production d'un métadiscours sur ces textes, mobilisant des savoirs spécialisés (histoire littéraire, stylistique, linguistique) et suivant la forme d'une démonstration rédigée. C'est cette façon de lire qui est attendue lors des évaluations. Manifestant de manière

relativement exemplaire le savoir et le rapport aux savoirs attendus au lycée (Bautier & Rochex, 1998), en partie différents de ceux du collège, et constituant un élément essentiel de la formation et de la différenciation des lecteurs (Détrez, 1998 ; Singly, 1993), les exigences lectorales en seconde d'enseignement général ne sont pas sans poser quelques difficultés aux élèves qui les découvrent : difficultés à lire et comprendre des œuvres d'un répertoire dont ils sont peu familiers (peu de lectures et faible connaissance de la littérature classique) ; difficultés à dépasser le repérage des faits de langue et des effets textuels ;

difficultés à ne pas lire les textes de façon pragmatique. Dans ce cas, les élèves sont « pris » par les textes qu'ils lisent. Leurs réactions lectorales s'inscrivent souvent dans un registre moral, et procèdent par identification et différenciation avec les propos lus ; elles sont infléchies par leur situation biographique et leur humeur. Les élèves se passent de savoirs et vocabulaire spécialisés pour les exprimer.

En reprenant cette terminologie – éthico-pratique ou pragmatique d'un côté, analytique de l'autre –, nous avons inscrit notre travail dans le prolongement d'une sociologie des modes d'appropriation (Bourdieu, 1979) tout en y apportant des inflexions. Nous avons ainsi prêté une attention particulière aux conditions de l'imbrication de ces différents modes d'appropriation lors d'une même lecture. Pour nous donner la possibilité de saisir les conditions sociales des aisances et des difficultés scolaires en matière de lecture, nous avons en outre estimé plus pertinent de caractériser et de distinguer les façons de lire par leurs logiques de fonctionnement. L'analyse du matériau conduit en effet à constater que les différences respectives des façons de lire lycéennes et des exigences lectorales scolaires portent moins sur les traits des produits culturels retenus par les consommateurs (le style d'un côté, le thème de l'autre, voir par exemple Bourdieu, 1971) que sur l'ancrage de l'appréhension des textes (style comme thème) dans des savoirs spécialisés ou dans des expériences, biographiques ou lectorales, non constituées en savoirs académiques. Nous avons préféré cette distinction à celle souvent maniée, en sociologie comme en histoire, des « lectures ou usages ordinaires » des « lectures savantes ou esthètes », bien que nous partagions l'intérêt qui la sous-tend pour l'étude de lectures et de lecteurs non académiques ou populaires (Darnton, 1993 ; Thiesse, 2000) qu'un ethnocentrisme lettré pourrait ignorer (Mauger & Poliak, 1998). Plusieurs éléments ont contribué à ce choix. D'une part, si l'opposition entre le profane et l'académique n'empêche pas d'étudier différentes déclinaisons des lectures ordinaires, comme par exemple les lectures de divertissement, didactique ou « de salut » (Mauger, Poliak & Pudal, 1999), elle conduit parfois à retenir la forte diffusion de ces lectures ordinaires, au-delà d'un lectorat populaire ou collégien, comme caractéristique essentielle, et fait courir le risque de leur naturalisation et universalisation (Détrez, 1998, p. 382 et p. 497). Or notre recherche visait expressément à éclairer la constitution sociale des habitudes de lecture, qu'elles soient ordinaires ou savantes, et à invalider cette naturalisation. D'autre part, cette opposition permet mal de rendre compte de la varia-

tion socio-historique des frontières entre le profane et l'académique. Cependant l'étude de l'adéquation des lectures écolières aux exigences lectorales lycéennes d'une époque donnée nécessitait de prêter une grande attention à cette variation. L'analyse de l'évolution des programmes de français du lycée au cours du <sup>xx</sup><sup>e</sup> siècle montre en effet que, savante dans les années soixante, la lecture esthète a progressivement basculé du côté du profane ; et, qu'acceptée et enseignée au collège aujourd'hui, elle est insuffisante voire invalidée au lycée. De plus, en qualifiant les lectures par les contextes de leur réalisation ou le statut de leur lecteur, cette opposition gêne l'analyse, cruciale dans notre recherche, des chevauchements inattendus : une lecture savante effectuée hors école et, inversement, une lecture ordinaire réalisée par un élève en contexte scolaire.

Nous proposons d'étudier ici les conditions sociales qui favorisent chez les élèves la mise en œuvre de ces façons de lire pragmatiques, parfois invalidantes scolairement (1). En nous centrant sur l'analyse de ce qui peut constituer une difficulté scolaire, nous entendons œuvrer pour la compréhension des situations d'échec mais aussi des inégalités scolaires. Notre recherche s'inscrit dans le prolongement des analyses ayant montré que l'un des éléments essentiels au principe des difficultés scolaires était l'inégale proximité des arbitraires culturels scolaires et familiaux (Bourdieu & Passeron, 1964, 1970) et ayant pointé par exemple que la première explosion scolaire (avec l'arrivée en 6<sup>e</sup> d'élèves qui jusque-là n'y allaient pas et le calquage des enseignements du primaire sur ceux du Petit lycée) a été contemporaine de l'augmentation des orientations dans des filières spécialisées (Pinell & Zafiroopoulos, 1978) et des échecs scolaires (Isambert-Jamati, 1985), en particulier des difficultés en lecture en primaire et au collège (Chartier, 2005). Cette recherche vise toutefois à renouveler ces analyses. D'une part, elle se situe au plus près des gestes scolaires tant professoraux qu'écoliers, et des modalités d'acquisition et de mobilisation d'habitudes. D'autre part, elle tient compte de la pluralité des socialisations d'un point de vue diachronique (de l'enfance au lycée) et d'un point de vue synchronique (diversité des instances de socialisation lectorale). Enfin, elle éclaire des situations de difficulté scolaire que les « nouveaux lycéens » (Dubet, 1991) peuvent particulièrement rencontrer dans les filières de l'enseignement général, à l'heure de la seconde explosion scolaire.

À partir d'une enquête (voir en annexe pour la méthodologie) menée auprès d'élèves de seconde d'origine sociale variée (classes supérieures, classes

moyennes et classes populaires), appréhendée notamment à partir du niveau de diplôme des parents (2), nous montrerons que la mobilisation de façons de lire pragmatiques, dissonantes par rapport aux attentes professorales lors des évaluations lycéennes, est le résultat de la rencontre entre des habitudes scolaires et lectorales des élèves (celles qu'ils ont et celles qu'ils n'ont pas constituées) et des modalités d'enseignement (parfois propices à des malentendus).

## LES HABITUDES LECTORALES ET SCOLAIRES DES ÉLÈVES

### Les conditions de leur constitution

La nature et la solidité des habitudes scolaires et lectorales des élèves sont l'un des éléments favorisant des lectures pragmatiques des textes soumis en cours de français. Elles rendent en partie raison du fait que des élèves de seconde d'enseignement général les mettent en œuvre alors même qu'elles sont invalidées lors des évaluations. L'institution scolaire vise notamment l'enseignement de savoirs et savoir-faire – caractérisés par leur inscription dans une culture écrite et analytique (Lahire, 1993 ; Terrail, 2002) – et la transmission d'un rapport épistémique aux savoirs (Bautier, Charlot & Rochex, 1992). Mais elle orchestre également la constitution d'un rapport instrumental aux savoirs et d'habitudes scolaires en relevant. D'une part, par le biais de son organisation avec la succession de classes de niveaux, la décomposition des savoirs en vue de leur enseignement, la proposition d'exercices dont le sens est avant tout scolaire (Vincent, Lahire & Thin, 1993 ; Hébrard, 1982). D'autre part, du fait de sa place dans la structuration de l'espace social, avec son monopole de la certification du capital culturel et une entrée sur le marché de l'emploi plus dépendante des diplômes obtenus.

On comprend de la sorte que, d'abord mis en évidence pour les élèves de milieux populaires (Testanière, 1981, cité par Beaud & Pialoux, 2004 ; Thin, 1998) et les « nouveaux lycéens » (Beaud, 2002) chez lesquels il est particulièrement tangible, l'instrumentalisme scolaire ne leur soit pas propre (Bautier & Rochex, 1998). Et tous les élèves rencontrés, scolarisés depuis au moins neuf ans, manifestent des habitudes qui en découlent, comme tenter de répondre *adéquatement* aux demandes professorales pour obtenir des évaluations positives (par l'acquisition et la mobilisation des savoirs et savoir-faire attendus ou par la copie des travaux de camarades), ou comme

fournir des réponses même lorsqu'ils ne maîtrisent pas ce qui est attendu, pour « ne pas perdre la face » (Millet & Thin, 2005, p. 157-205) ou pour « faire face » (Beaud & Pialoux, 2004, p. 249).

L'analyse des socialisations lectorales met par ailleurs en évidence les habitudes de lecture constituées par les enquêtés avant leur entrée en seconde, et les conditions de leur constitution. À l'occasion d'activités régulières encadrées au sein des cours de français, au collège et même à l'école primaire, tels les lectures suivies, les fiches de lecture ou les exposés, les élèves rencontrés ont été familiarisés avec des pactes de lecture légitimes en apprenant à réagir d'une manière jugée scolairement pertinente aux marques textuelles des œuvres soumises en lecture. Ils ont appris par exemple à appréhender les personnages à l'aune de critères moraux en dressant leur portrait moral, à rire des comédies en étant sensibles aux comiques de situation ou verbal, à s'émouvoir des poèmes romantiques ou engagés, à être captivés par l'intrigue des romans policiers ou des romans d'aventure, à réfléchir aux questions existentielles et morales des contes philosophiques... Ils ont appris aussi à expliciter des réactions lectorales et parfois à les justifier non seulement par les marques textuelles mais aussi par des caractéristiques « personnelles » (Elias, 1991) : être particulièrement sensibles aux récits dont les protagonistes principaux ont le même âge qu'eux, ou être sensibles aux textes dont les thématiques renvoient à certaines de leurs activités extra-scolaires et préoccupations, voire choisir des lectures selon ce critère pour les présenter en classe.

Pour la majorité des enquêtés, des sociabilités lectorales amicales, familiales, ou avec des personnels des métiers du livre ont permis le renforcement, le soutien et la diversification de ces habitudes de lecture pragmatiques. C'est le cas des échanges rétropectifs autour de lectures, qui explicitent les émotions ressenties et les réflexions suscitées, voire les raisons de ces émotions et réflexions. C'est le cas aussi lorsque ces sociabilités donnent lieu à des conseils de lecture retenus et suivis (« Lis ça, c'est bien, y a du suspense ! »). C'est le cas enfin lorsqu'elles se traduisent par des lectures faites à plusieurs où les réactions lectorales se confrontent les unes aux autres dans le temps même de la lecture. Le plus souvent, ces sociabilités ont conduit les collégiens à lire de façon pragmatique d'autres textes que ceux du répertoire scolairement balisé. Elles ont aussi parfois contribué à les initier à des pactes lectoraux moins légitimes scolairement (lire des faits divers non pour s'informer mais pour se faire peur ou pour tourner en

dérision les informations ou les protagonistes). De fait, les élèves interrogés ont tous constitué des habitudes lectorales pragmatiques avant leur entrée au lycée et ont l'habitude de les mobiliser pour s'emparer des textes qu'ils lisent.

Au collège, ils ont été initiés à une analyse des textes qu'ils lisaient de façon pragmatique. Ils ont donc appris à articuler façon de lire pragmatique et façon de lire analytique. Néanmoins, s'ils ont tous été familiarisés avec des savoirs et savoir-faire spécialisés, les situations sont hétérogènes selon les classes fréquentées (du fait de la variation des demandes professorales et du public scolaire plus ou moins prompt et préparé à s'en saisir) : certains ont essentiellement appris à résumer des textes à partir des traits essentiels de leur structure narrative ou argumentative, à réciter par cœur les définitions des figures de style ou à repérer ces dernières dans les textes, quand d'autres ont déjà eu l'occasion d'appuyer leurs explications de texte sur des savoirs spécialisés.

Très peu d'enquêtés ont pu renforcer hors école des habitudes de lecture analytiques. Le cas échéant, ils ont côtoyé des proches ayant fait ou réalisant des études littéraires au lycée ou à l'université, et amateurs de littérature (un père, un aîné, un oncle, etc.). À la suite d'autres enquêtes (Bucheton, 1999 ; Baudelot & Cartier, 1998), notre recherche souligne une inégale solidité des habitudes lectorales analytiques constituées par les élèves avant leur entrée en seconde et une inégale préparation aux sollicitations lectorales lycéennes.

### Impossible saisie des exigences professorales

C'est à partir des habitudes lectorales et scolaires qu'ils ont constituées avant d'entrer en seconde que les élèves se saisissent des exigences professorales en matière de lecture. Ils peuvent ne pas parvenir à y répondre de manière attendue lorsque leurs habitudes de lecture analytiques font défaut, lorsqu'elles sont encore fragiles et/ou lorsque leurs habitudes de lecture pragmatiques, solides, les détournent des objectifs professoraux.

#### *Des savoirs spécialisés réclamés et non mobilisables*

Soit qu'ils n'aient pas reçu un enseignement méthodique des savoirs spécialisés permettant l'analyse des textes, soit qu'ils n'y aient pas été sensibles, certains élèves semblent n'avoir appris à l'école qu'à réaliser des lectures pragmatiques et leurs comptes rendus. Confrontés aux exigences lectorales lycéennes, ils ne sont alors pas en mesure de mobiliser des

savoirs spécialisés qu'ils n'ont pas constitués et mettent en œuvre des habitudes lectorales pragmatiques tout en satisfaisant parallèlement à une habitude scolaire : celle de répondre à la demande de productions écrites. Les réponses écrites de deux élèves à une question d'un devoir sur *Souvenirs de la nuit du 4* de Victor Hugo rendent tangibles la variation des productions écolières et leur inégale adéquation aux exigences professorales :

Vous ne compreniez point, mère, la politique.  
Monsieur Napoléon, c'est son nom authentique,  
Est pauvre, et même prince, il aime les palais,  
Il lui convient d'avoir des chevaux, des valets,  
De l'argent pour son jeu, sa table, son alcôve,  
Ses chasses ; par la même occasion, il sauve  
La famille, l'église et la société [...]  
C'est pour cela qu'il faut que les vieilles grand'mères,  
De leurs pauvres doigts gris que fait trembler le temps,  
Cousent dans le linceul des enfants de sept ans.

À la question : « "C'est pour cela que" (vers 58) : dans ce contexte, cette expression a-t-elle un sens logique ? Justifiez votre réponse », Marie (père : gestion de production, « fac » ; mère : comptable, BEP puis cours par correspondance) propose une réponse écrite qui est évaluée 2/2 : « "C'est pour cela que" est une expression qui traduit la conséquence. Dans ce contexte, elle surprend par son sens illogique. En effet, Napoléon est décrit, dans ce qui précède, comme le sauveur de "La famille, l'église, la société" (vers 55) alors que par sa faute des enfants innocents meurent. Ainsi, Hugo utilise de façon ironique l'articulation "c'est pour cela que" car il méprise Napoléon. Dans le contexte de ce passage, cette expression donne un effet de décalage en rendant la situation absurde. »

Pour sa part, Adeline (père : profession et études non évoquées ; mère : agent commercial qualifié, CAP ; elle vit avec sa mère depuis la séparation de ses parents lorsqu'elle avait 6-7 ans) n'obtient que 0,5/2 à cette question en écrivant : « D'après Victor Hugo, l'expression "c'est pour cela que" dans le vers 58 tient un sens logique dans le contexte de l'histoire. En faite elle sert à se moquer de Napoléon et de son règne : et si il continuait sa tuerie contre de pauvres enfants, les grands-mères devront coudre des linceuls pour leurs gamins. Cette expression degage la méchanceté de Napoléon. »

Outre la note, son enseignante signifie l'inadéquation de cette réponse en barrant ou en soulignant les incorrections langagières et le vocabulaire familier. Face au verbe « se moquer », madame A. annote dans la marge : « analyser l'ironie ». Pourtant, comme Marie,



Adeline a saisi l'ironie présente dans le passage des *Châtiments* et la prise de position de V. Hugo par rapport à Napoléon III. Mais alors que Marie nourrit sa réponse de savoirs et de vocabulaire spécialisés pour proposer une analyse des faits de langue et des effets textuels, soulignant le contre-emploi intentionnel d'une expression, Adeline utilise un vocabulaire courant et des tournures familières pour souligner le point de vue de l'auteur sur la réalité qu'il décrit. Elle conclut de surcroît par une évaluation morale de l'Empereur.

À côté des variations importantes concernant leur familiarisation avec la lecture durant l'enfance et les sociabilités lectorales familiales et amicales qu'elles ont respectivement nouées, ces deux enquêtées n'ont pas été confrontées au même enseignement lectoral collégien et ont été inégalement préparées à répondre de manière attendue aux sollicitations lycéennes. Marie se souvient d'avoir appris durant le collège (d'une petite ville de campagne, en partie résidentielle) un vocabulaire spécialisé pour décrire et analyser les textes ; elle se souvient d'avoir lu de nombreuses œuvres littéraires classiques. En plus d'évoquer l'intrigue et de dire son appréciation de ces œuvres, elle les décrit à partir de caractéristiques prenant sens dans une étude littéraire (auteur, genre, époque, esthétique, etc.) ; elle se rappelle des analyses d'œuvres présentées par des enseignants de français et raconte avoir elle-même produit, sous la tutelle de son enseignante de 3<sup>e</sup>, un dossier conséquent sur *Au bonheur des dames*, en suivant une fiche de consignes analytiques précises et détaillées. Il en va différemment d'Adeline qui peine à identifier les exigences lectorales lycéennes :

- Chercheur : *Des fois t'es pas d'accord avec les explications qu'elle donne la prof sur les textes ? Ou euh...*
- Adeline : *Ben... c'est que des fois elle explique... Je sais pas : on n'explique pas les textes.*
- Chercheur : *Ah ouais ?*
- Adeline : *Nan, on va pas dire... par exemple résumer le texte, ou des trucs comme ça. On va pas les expliquer comment... on les expliquait avant. Elle va nous sortir le champ lexical... à quoi il se rapporte, ou des trucs comme ça [...] Je sais pas comment elle explique.*

Exprimant son désarroi face à l'exigence de mobilisation de savoirs et de vocabulaire spécialisés, elle en souligne la nouveauté. De son passage d'un collège de banlieue populaire à un lycée de centre ville préparant des BTS, elle retient l'opposition sociale et urbaine et non l'évolution de l'enseignement du français entre les premier et second degrés de l'enseignement secondaire pour (s')expliquer la

variation des demandes professorales. Les « violences » sociales et scolaires (3) subies se superposent dans cette évocation : « Métaphore, si, je sais ce que c'est à peu près... Autrement tous les mots là y a des fois où je fais "Attends c'est quoi ?" [La prof,] elle nous sort des mots des fois je... "C'est quoi ?" J'ai jamais entendu de ma vie. Elle explique pas simplement, elle explique avec des mots que... y en a p't-être deux trois dans la classe qui connaissent, parce que moi je viens d'un collège, les profs s'ils parlaient pas... comme nous, 'fin... qui nous donnaient p't-être deux trois mots de vocabulaire ou des trucs comme ça, mais ils se prenaient une éponge dans la tête [petit rire] Sérieusement ils se prenaient une éponge dans la tête. Ça fait que ben... des fois ils nous sortent des mots je fais "Attends". On se regarde avec ceux de Saint-Fons... "Qu'est-ce qu'ils racontent ?" C'est des mots on n'a jamais entendus de notre vie. Ça fait qu'est-ce tu veux comprendre ? » (Adeline)

De bonnes notes manifestent la construction et la mobilisation par Adeline d'habitudes de lecture pragmatiques durant le collège : elle garde ainsi des souvenirs heureux du 13/20 obtenu au contrôle ayant fait suite à l'étude du *Cid* et des 16/20 décrochés pour un exposé et une fiche de lecture sur des romans d'Agatha Christie dont elle avait loué le suspense. En revanche, n'ayant ni construit ni exercé des habitudes lectorales analytiques nourries de savoirs spécialisés au collège et en primaire (4), Adeline n'est pas en mesure de les mobiliser en devoir de français en classe de seconde. De fait, pour satisfaire à l'injonction scolaire de répondre à une demande professorale (proposer une réponse plutôt qu'une feuille blanche), elle mobilise, comme par défaut, des habitudes de lecture pragmatiques bien qu'au lycée elles soient parfois invalidées. Dans d'autres situations, la mise en œuvre inopportune d'habitudes lectorales pragmatiques est plus suscitée par leur impossible mise en veille que par la difficulté des élèves à répondre de manière attendue aux sollicitations lectorales lycéennes.

#### *Des habitudes de lecture difficilement contenues*

Interrogés sur leur appréciation des textes étudiés et des analyses de textes, une faible minorité d'enquêtés se partage entre de francs contestataires et des défenseurs ardents. Mais la majorité des enquêtés se déclarent relativement indifférents, comme s'ils avaient intériorisé le fait qu'ils n'avaient pas leur mot à dire sur les priorités d'enseignement (5). Néanmoins, il est des circonstances où la rencontre de parcours lectoraux singuliers et de propositions professorales ne laisse pas les élèves indifférents. Tout se passe au

contraire comme si cette rencontre rendait impossible la mise en veille d'une prise de position et d'habitudes lectorales pragmatiques, lors même qu'elles ne sont pas attendues scolairement. C'est le cas lorsque les textes et consignes font écho à des lectures ou à des expériences biographiques antérieures d'élèves aux habitudes lectorales pragmatiques fortes et aux habitudes lectorales analytiques fragiles.

Les textes peuvent résonner chez les lecteurs lorsque la thématique abordée ne leur est pas inconnue, lorsque la manière dont ils évoquent une réalité leur est familière ou, à l'inverse, les décontenance. Il en est ainsi de Vincent (fils d'une enseignante d'histoire-géographie en lycée professionnel et d'un pompier, lecteurs réguliers) et de sa rencontre avec les poèmes de Baudelaire, lus en prévision d'un contrôle de lecture : « Là je suis en train de lire *Les Fleurs du mal*. C'est dur ça par contre [...] il dit des trucs pas gentils, euh... Baudelaire [...] c'est sec, il dit ça... ça lui fait rien à lui ». Dans ce recueil, seul *Le Chat* a sa faveur, c'est « l'un des seuls poèmes où il fait l'éloge d'un animal ou d'une personne, alors que dans tous les autres poèmes, *L'Albatros* ou... les autres, ben il dit... [des choses dépréciatives] ». De tels propos s'écartent de l'appréhension analytique des œuvres réclamée au lycée : Vincent émet un jugement sur l'auteur et sur les textes. Ce jugement repose de surcroît sur des critères moraux plus que littéraires. Non étayée, une telle lecture aurait pu être invalidée lors d'une évaluation. La réaction de Vincent aux textes de Baudelaire s'éclaire à l'examen de ses habitudes de lecture : ses souvenirs des cours de français au collège indiquent une initiation minimale aux savoirs et savoir-faire spécialisés, mais un entraînement des habitudes lectorales pragmatiques à l'endroit de la littérature (lecture du *Baron perché*, de pièces de Molière, etc.). Par ailleurs, ses centres d'intérêts et ses lectures extra-scolaires l'ont amené à construire un goût et un intérêt pour les oiseaux, mais aussi des compétences pour leur observation et leur appréhension naturaliste : il lit fréquemment des encyclopédies ornithologiques auxquelles son grand-père l'a initié ; il est abonné depuis plusieurs années à deux magazines sur les oiseaux ; il observe régulièrement ces animaux lors de randonnées organisées par une Maison de l'environnement. *L'Albatros* cristallise, en fait, l'opposition d'habitudes extra-scolaires et d'attendus scolaires et empêche Vincent de mobiliser des savoirs et savoir-faire littéraires encore fragiles. Trop éloignée d'une description scientifique mais bienveillante, la métaphore du poète, « prince des nuées » que les « ailes de géant empêchent de marcher », suscite même un agacement et oblige à

un positionnement qui aurait été inopportun en contexte scolaire.

Parfois les savoirs scolaires nouveaux déroutent les élèves qui les retraduisent (Thin, 1998) alors à l'aune d'habitudes lectorales antérieures et s'en servent pour appréhender les textes de façon pragmatique. La lecture qu'a Aïcha de *La Peste* en donne un exemple. Il a suffi d'un seul terme dans une question posée par son enseignante de français pour réactiver chez elle des habitudes nées de lectures policières réalisées durant des nuits entières lorsqu'elle était collégienne. En s'appuyant sur l'une des questions servant de guide à une fiche de lecture, Aïcha s'est en effet emparée du roman d'Albert Camus comme d'un livre à suspense : « On savait pas c'est qui qui racontait l'histoire, et à la fin il dit... "L'auteur, oui, c'est moi" [...] En fait c'était le docteur [...] Au début... on voyait pas qui est-ce qui racontait... On se demandait "C'est p't-être un auteur caché ?" Mais nan, c'était lui [...] Mais je me serais jamais rendue compte que c'était lui [...] Après [...] j'ai vu les... questions de la prof, soi-disant "Qui est... l'auteur ?" Et je me suis dit "Y a quèqu chose là. Sûrement... quelqu'un qu'est... qui est le personnage principal et... c'est celui qui raconte." Puis voilà, après j'ai découvert que c'était lui et... franchement c'était bien tenu. » (Aïcha ; père : a travaillé « dans les poteaux électriques », au chômage au moment de l'entretien, scolarité inconnue en Algérie ; mère : chef d'équipe de propreté, scolarisée en Algérie jusqu'à 15 ans à peu près) La question de son enseignante sur le narrateur favorise la retraduction par Aïcha des savoirs analytiques dans l'ordre de ses attentes lectorales : la qualité d'un texte se juge notamment à la difficulté de résolution de l'intrigue par un lecteur tenu en haleine jusqu'à la fin du récit.

Ainsi la prise en compte, dans l'analyse, des habitudes constituées par les élèves fait apparaître que les difficultés scolaires qui se manifestent par la mise en œuvre d'habitudes lectorales pragmatiques ne peuvent être appréhendées uniquement en termes de manque ou de défaut d'apprentissage. Elles sont aussi liées à la solidité d'habitudes de lecture dissonantes par rapport aux attentes scolaires (Bourdieu & Passeron, 1970 ; Labov, 1993). Sans négliger leur inopportunité en contexte scolaire, on peut en outre rendre raison de ces lectures par quiproquos, ignorées ou méprisées des travaux « en réception » effectués à partir de la seule étude interne des œuvres (Passeron, 1991). Pour importants que soient ces premiers résultats, l'analyse des difficultés scolaires en matière de lecture en classe de seconde ne peut se satisfaire d'un regard attentif à la socialisation lectorale et scolaire des élèves. Dans une perspective de

compréhension de la pratique comme le produit de la rencontre entre le passé et le présent, c'est-à-dire les habitudes constituées et le contexte de leur mise en œuvre ou en veille (Bourdieu, 1980 ; Lahire, 1998b), cette analyse doit être complétée par celle des sollicitations lectorales auxquelles les élèves répondent.

## L'AMBIGUÏTÉ ET LA PLURALITÉ DES SOLLICITATIONS LECTORALES

Depuis les années soixante-dix, l'institution scolaire œuvre à l'atténuation des différences sociales et culturelles des élèves en prévoyant une filière unique pour l'enseignement primaire et secondaire (excepté les classes et filières d'enseignement spécialisé). Toutefois, elle contribue imperceptiblement et non-consciemment parfois à les renforcer en rendant difficile la perception des attentes professorales les plus impératives (et des pratiques scolaires les plus « rentables ») concernant la lecture en seconde :

- apprendre à réaliser à l'écrit, individuellement et hors relations d'interaction, des comptes rendus de lectures analytiques d'œuvres littéraires, c'est-à-dire produire un savoir écrit sur les textes à l'appui de savoirs spécialisés, qu'ils soient littéraires, linguistiques ou historiques ;
- acquérir ces savoirs et savoir-faire spécialisés par leur mobilisation réitérée à l'occasion d'entraînements ;
- conjuguer ponctuellement et sciemment appréhensions pragmatique et analytique des textes au sein des cours : soutenir ainsi leur dynamique en s'y impliquant, en n'en contestant pas le fondement et en mémorisant l'analyse des textes finalement produite ;
- savoir se contraindre, en situation d'évaluation, à une appréhension analytique des textes, nourrissant ainsi leur compréhension de savoirs spécialisés.

En effet, faute que soient explicitées les attentes professorales et leur variation selon les situations d'enseignement et d'évaluation, les élèves les moins préparés à les déceler et à mobiliser individuellement les savoirs et savoir-faire scolaires attendus risquent fort de se perdre dans la pluralité ou la moindre visibilité des sollicitations (Bonnéry, 2004 ; Renard, 2008b). Ils risquent d'opter, consciemment ou non, pour celles auxquelles ils savent déjà répondre et non pour celles auxquelles ils doivent apprendre à répondre. Ainsi, certaines modalités d'enseignement peuvent

favoriser chez les élèves la mobilisation d'habitudes lectorales pragmatiques.

Cette mobilisation s'avère fréquente en cas de mise en place de corrections collectives ou professorales et de moindre encadrement enseignant de la réalisation individuelle de lectures analytiques (rare vérification des études de textes réalisées individuellement par les élèves répondant à des consignes explicites). Ainsi, excepté les élèves de Madame A. qui passait systématiquement dans les rangs vérifier le travail à faire et ramassait les cahiers de trois élèves par cours, la plupart des enquêtés, ne craignant pas une telle surveillance professorale, se contentaient de lire les textes de façon pragmatique sans tenter de répondre aux questions analytiques. Ils attendaient la correction orchestrée par leur enseignant.

Lorsque la demande de mise en œuvre d'une lecture analytique reste implicite, elle favorise aussi la mobilisation d'habitudes de lecture pragmatiques chez les enfants peu préparés aux exigences lycéennes. Il en va ainsi de la demande de lectures estivales faite aux élèves entrant en seconde dans deux lycées étudiés. En effet, les seules consignes explicites étaient la lecture intégrale d'œuvres littéraires spécifiques et leur mémorisation en vue d'une évaluation. De fait, tous les élèves n'ont pas décelé l'injonction de retenir dans les textes les éléments prenant sens par rapport à des savoirs spécialisés et non par rapport à des expériences biographiques ou des préoccupations du lecteur. L'évocation de ces lectures estivales par Peggy (fille d'un gérant d'une société de maçonnerie ayant arrêté ses études en 4<sup>e</sup> et d'une aide-soignante détentrice d'un BEPC) en donne la mesure :

– Peggy : *Au début de l'année il fallait que... pour le mois de septembre, on a eu une interro sur quatre livres [...]*

– Chercheur : *Et tu les as tous lus ?*

– Peggy : *Ouais, tous. Et... pourtant je me suis tapée huit je crois, j'étais dégoûtée [...]*

– Chercheur : *Et comment... Qu'est-ce que t'en avais pensé ?*

– Peggy : *Euh... Les Trois Mousquetaires j'ai bien aimé [...] Par contre y avait... Les Plaideurs, j'ai pas aimé parce c'était... style un peu Le Misanthrope : c'est une pièce !*

– Chercheur : *Ouais ?!*

– Peggy : *J'aime pas trop... Euh... pff'... Les Justes si c'était pas mal, c'était... sorti d'une histoire vraie ! C'était sur les... des résistants ! Ils étaient communistes [...] Il était bien ! [...]*



– Chercheur : *Et sur Les Justes ouais 'fin... Qu'est-ce qui t'avait plu ? Le fait que ce soit justement... tiré d'une histoire vraie ou... ?*

– Peggy : *Ouais ! Ouais, ouais. Ouais, c'est ça ouais qui me plaît moi dans les livres. Souvent je lis ça hein ! Des histoires vraies... Et puis même c'était bien, ils se battaient pour une cause. En fait ils... c'était contre la guerre je sais plus vraiment l'histoire... [...] En fait ils ont... fait une tentative d'assassinat sur le prési/ Y avait un président je crois et donc... ça a mal tourné. Y en a un qui est allé en prison et ils l'ont exécuté en fait. [...] C'est ça qui a donné... une bonne histoire je pense parce que autrement... il serait pas mort c'est... Et... y avait une histoire d'amour en fait aussi encore. Entre... deux résistants ! Entre çui qui est mort... et une femme...*

– Chercheur : *Ouais ?*

– Peggy : *Et donc c'était bien ! C'est émouvant à la fin...*

Comme le signale le 8/20 obtenu par cette élève au contrôle de lecture, son appréhension pragmatique des œuvres ne correspond pas aux attentes professionnelles d'une lecture lycéenne : l'évocation de ses intérêts de lecture et des éléments qu'elle a approximativement retenus – qui ne sont pas ceux d'une appréhension analytique centrée sur la structure narrative ou soucieuse de l'histoire et de l'histoire littéraire – s'est avérée inopportune.

Enfin, les appréhensions pragmatiques des œuvres peuvent être tolérées, voire encouragées et orchestrées par les enseignants parallèlement à une appréhension analytique. C'est le cas lorsqu'ils autorisent, dans le déroulement des séances d'explication de texte, des pauses ludiques tournant en dérision ou interrogeant les textes ou les savoirs et savoir-faire analytiques, parce qu'elles participent à la dynamique des cours et laissent une place aux prises de position des élèves. Édith raconte ainsi avoir ri avec sa camarade de classe et son enseignant des personnages et des sentiments tragiques lors de l'étude de *Bérénice* : « Ah Antiochus il va se suicider ! »

Il en va de même des propositions interprétatives inadéquates à partir desquelles les enseignants explicitent la démarche à suivre et les écueils à éviter (6). C'est ainsi que, lors d'un cours sur *Britannicus* de Racine, Monsieur C. précise ses attentes en matière d'analyse littéraire, en réaction aux remarques d'élèves cherchant à expliquer le caractère tyrannique de Néron sans avoir recours au texte : « C'est de la psychologie, mais tu as le droit de le dire, c'est ton interprétation. Ce que j'appelle psychologie, c'est quand l'interprétation n'est pas dans le texte. » Invité à commenter cet

événement lors de l'entretien, il développe ses intentions pédagogiques en revenant sur l'étude d'un roman de Valéry Larbaud qu'il a menée dans la même classe : « Souvent [ce que font les élèves,] c'est de la psychologie de salon de coiffure [...] Style... : "Ouais... si ça se trouve l'auteur... il a rencontré... une fille qui était aussi belle que Fermina Márquez [personnage éponyme du roman de Larbaud], et... il regrette beaucoup et... il a écrit ce roman pour cette fille, pour qu'elle le retrouve" Tu vois j'ai eu ça quoi. J'ai dit : "Non attends là, t'as rien qui te le prouve, laisse tomber [...]". J'ai dit : "T'as le droit de le penser hein, et tu as le droit de te faire tes films, mais là on essaye d'interpréter le texte". Bon ces questions-là en général [...] tu les écoutes et tu les rejettes mais gentiment quoi, en disant justement [...] qu'y a rien dans le texte qui prouve que... il a connu une femme et que... [rire des deux] que l'auteur regrette ce temps et qu'il aimerait bien la retrouver. [...] [J'essayais surtout de] leur faire comprendre que c'est le texte qui est important, que nous on étudie ça [...] C'était dans le texte qu'on voyait [...] les effets de nostalgie. »

La projection par les enseignants d'adaptations littéraires a souvent pour objectif de permettre aux élèves d'avoir une appréhension pragmatique de l'histoire parallèlement à une étude plus systématique du texte, voire à une initiation à l'analyse filmique comme le recommandent les instructions officielles. En commençant les séances consacrées au *Misanthrope* par la diffusion des scènes qui ont été résumées en classe ou méthodiquement étudiées, une enseignante entend ainsi donner à ses élèves, « faibles lecteurs », la possibilité de suivre les cours et de comprendre l'histoire. Ce faisant, elle leur permet aussi de se passer de la lecture et leur donne d'autres motifs d'appréciation des intrigues. Voix, perruques aux cheveux longs, costumes, pauses et démarches dans l'interprétation du *Misanthrope* par des acteurs de la Comédie française exacerbent ainsi les réactions des élèves : Radia apprécie le spectacle et la représentation costumée du xvii<sup>e</sup> siècle ; Ahmed et d'autres élèves n'en sont que plus irrités par *Le Misanthrope*. Comme l'« hexis corporelle » des candidats participe à la perception de leur propos par le jury lors d'un oral d'examen et influe sur leur évaluation à partir de critères plus sociaux que scolaires (Bourdieu & Saint Martin, 1975, p. 73), l'interprétation des personnages par des acteurs favorise leur appréhension pragmatique : l'allure, le maintien et le ton de voix non seulement informent le sens des propos mais révèlent aussi des traits suscitant sympathies et antipathies sociales qui détournent des enjeux littéraires.

Plus l'enseignement se distingue d'une transmission explicite et d'un exercice méthodique des savoirs et savoir-faire attendus lors des évaluations, plus il est susceptible de renforcer des inégalités entre élèves face aux attentes professorales. Si tel est le cas, c'est notamment qu'il donne à des élèves qui n'y sont pas préparés la possibilité de choisir entre différentes sollicitations à la légitimité scolaire inégale, et d'opter pour l'entraînement de savoirs et savoir-faire déjà constitués, peu valorisés, voire invalidés en situation d'évaluation aux dépens de savoirs et savoir-faire nouveaux.

## CONCLUSION

Au regard des situations pédagogiques ordinaires et des situations d'évaluation certificative, la mobilisation par les élèves d'habitudes lectorales pragmatiques découle de la rencontre des habitudes scolaires et lectorales des élèves et des conditions et modalités d'enseignement. Lors d'évaluations certificatives demandant la mise en œuvre d'habitudes lectorales analytiques, une telle mobilisation, inopportune et invalidée, est favorisée par l'implicite des consignes et des attendus professoraux. Elle est le fait d'élèves aux savoirs et savoir-faire analytiques encore fragiles, qui y ont été peu initiés avant d'entrer au lycée, scolairement ou familialement. Leur profil lectoral ne se caractérise toutefois pas seulement par l'absence ou le manque de ces habitudes, comme inviterait à le penser une vision « misérabiliste » (Grignon & Passeron, 1989), mais aussi par l'existence d'autres habitudes lectorales, plus fortement constituées :

- pour quelques-uns, cette mobilisation inopportune s'articule à une faible maîtrise des attendus lycéens en matière de lecture : ils ne perçoivent pas de manière assurée l'évolution des sollicitations professorales entre le collège et le lycée, et activent en contexte scolaire des habitudes antérieurement mobilisées et attendues en cours ou en devoir de français ;
- pour certains élèves, elle manifeste le souci de ne pas perdre la face scolairement en ne répondant rien ou le souhait de tenter le tout pour le tout pour répondre à des demandes professorales qui les laissent cois. Elle manifeste donc leur intériorisation de l'injonction scolaire à proposer une réponse ;
- parfois, elle résulte de la difficile mise en veille d'habitudes fortement constituées face à des textes, des savoirs ou des consignes qui, faisant écho à des lectures antérieures, sont détournés de leur acception scolaire.

La mobilisation d'habitudes lectorales pragmatiques lors de situations pédagogiques ordinaires n'est ni forcément inopportune, ni forcément invalidée. Elle

est le fait d'élèves hétérogènes, ayant ou non constitué des habitudes lectorales analytiques. Elle est favorisée par les conditions mêmes d'enseignement : l'avancement de l'étude et la dynamique des cours prennent en partie appui sur les interactions professeur/élèves (Lahire, 1993) et les corrections ou validations professorales des réponses écolières. Elle est parfois tolérée voire encouragée par des modalités d'enseignement particulières : celles d'enseignants qui, dans une perspective de soutien de la dynamique du cours, autorisent des pauses ludiques autour de l'ancrage pragmatique de la compréhension des textes (conduisant par exemple à tourner en dérision les textes en les référant au quotidien) ; celles d'enseignants qui souhaitent intéresser leurs élèves par d'autres biais que les savoirs et savoir-faire analytiques (la projection d'adaptation littéraire, non insérée dans une perspective d'initiation à l'analyse filmique ou à l'analyse comparée des langages textuels et visuels) ; celles d'enseignants privilégiant l'élaboration ou la correction collective des analyses de textes plutôt que la vérification ou l'encadrement d'une production lycéenne individuelle. Dans ce cas, les modalités d'enseignement laissent aux élèves la possibilité de « feinter » les exigences du travail scolaire : soit qu'ils maîtrisent les modalités de l'apprentissage mais gèrent habilement les moments d'effort scolaire ; soit qu'ils ne les maîtrisent pas et se trompent – à l'aune des attentes professorales – en pensant tromper, ne saisissant pas les opportunités d'entraînement des habitudes avant les évaluations certificatives.

L'analyse montre ainsi que, en plus des habitudes scolaires et lectorales constituées par les élèves, les conditions et modalités d'enseignement participent à la fabrique des inégalités scolaires en renforçant parfois, sans le vouloir, les malentendus des élèves sur les attentes et exigences professorales en matière de lecture. Les élèves les moins familiers des exigences lycéennes, dont sont statistiquement mais non mécaniquement les « nouveaux lycéens » (7), sont aussi les plus sujets à de tels malentendus, les moins préparés à déceler les attendus lectoraux du lycée et à mettre en œuvre les habitudes qui y répondent. Ils seraient sans doute les premiers bénéficiaires d'un enseignement méthodique et explicite des savoirs et savoir-faire spécialisés et d'un rapport épistémique aux savoirs.

*Nous remercions Claire Lemêtre et Tristan Poulaoec pour leur relecture des différentes versions de ce texte, ainsi que pour leurs remarques et conseils.*

Fanny Renard  
fanny.renard@univ-poitiers.fr  
GRESO, université de Poitiers et GRS,  
Université de Lyon

## NOTES

(1) Nous poursuivons ainsi l'analyse du lien non mécanique entre lecture et réussite scolaire mis en évidence dans des travaux antérieurs (Baudelot, Cartier & Détérez, 1999, p. 237 ; Singly, 1993, p. 32, 52 et 54).

(2) Le baccalauréat a été repéré comme discriminant les pratiques de lecture : « Il existe un effet spécifique du diplôme des parents, seulement si le père ou la mère [a] fait des études supérieures au bac. » (Dumontier, Singly & Thélot, 1990, p. 80) Nous avons donc tenté d'interroger, à parts égales, des enfants dont les parents possédaient le baccalauréat et des enfants dont les parents n'avaient pas atteint ce niveau de diplôme. Au final, la population d'enquête est composée de 77 élèves : 42 élèves dont au moins un parent possède le baccalauréat ou plus, et 35 dont les parents ont un niveau de diplôme inférieur au baccalauréat – BEPC, technique court, école primaire, en France ou à l'étranger.

(3) Les enquêtés peuvent « se trouv[er] soudain confrontés à la violence qu'exerce le monde scolaire sur les élèves les moins préparés à ses exigences » (Broccolichi, 1993, p. 621).

(4) En primaire, Adeline a rencontré des difficultés lors de l'apprentissage de la lecture déchiffrement (elle a redoublé le CP) et vis-à-vis des exercices sur la langue.

(5) Nous retrouvons dans la population enquêtée des proportions équivalentes à celles que fait apparaître l'enquête quantitative de C. Détérez (1998).

(6) Pour une analyse plus développée, nous renvoyons au texte de notre communication faite à Nantes (Renard, 2008b).

(7) Dans la recherche, 4 enquêtés parmi les 15 qui parviennent dès les premiers mois de la seconde à répondre de manière attendue aux exigences lectorales sont des « nouveaux lycéens ». Nous renvoyons à notre thèse pour l'analyse des conditions scolaires et sociales de cette réussite (Renard, 2007, p. 719-736).

## BIBLIOGRAPHIE

BAUDELLOT C. & CARTIER M. (1998). « Lire au collège et au lycée : de la foi du charbonnier à une pratique sans croyance ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 123, p. 25-44.

BAUDELLOT C., CARTIER M. & DÉTÉREZ C. (1999). *Et pourtant ils lisent...* Paris : Éd. du Seuil.

BAUTIER É. & ROCHEX J.-Y. (1998). *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification ?* Paris : Armand Colin.

BAUTIER É., CHARLOT B. & ROCHEX J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : Armand Colin.

BEAUD S. (2002). *80 % au bac... et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*. Paris : La Découverte.

BEAUD S. & PIALOUX M. (2004). *Retour sur la condition ouvrière. Enquête aux usines Peugeot de Sochaux-Montbéliard*. Paris : Éd. 10/18.

BONNÉRY S. (2004). « Décrochage cognitif et décrochage scolaire ». In D. Glasman & F. Cœuvrard (dir.), *La déscolarisation*. Paris : La Dispute, p. 135-149.

BOURDIEU P. (1971). « Disposition esthétique et compétence artistique ». *Les temps modernes*, n° 275, p. 1345-1378.

BOURDIEU P. (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*. Paris : Éd. de Minuit.

BOURDIEU P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Éd. de Minuit.

BOURDIEU P. & PASSERON J.-C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris : Éd. de Minuit.

BOURDIEU P. & PASSERON J.-C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Éd. de Minuit.

BOURDIEU P. & SAINT MARTIN M. de (1975). « Les catégories de l'entendement professoral ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 3, p. 68-93.

BROCCOLICHI S. (1993). « Un paradis perdu ». In P. Bourdieu (dir.), *La misère du monde*. Paris : Éd. du Seuil, p. 621-637.

BUCHETON D. (1999). « Les postures du lecteur ». In P. Demougin & J.-F. Massol (coord.), *Lecture privée et lecture scolaire. La question de la littérature à l'école*. Grenoble : CRDP de l'académie de Grenoble, p. 137-150.

CHARTIER A.-M. (2005). « L'enfant, l'école et la lecture. Les enjeux d'un apprentissage ». *Le débat*, n° 135, p. 194-220.

DARNTON R. (1993). « La lecture rousseauiste et un lecteur "ordinaire" au XVIII<sup>e</sup> siècle ». In R. Chartier (dir.), *Pratiques de la lecture*. Paris : Éd. Payot & Rivages, p. 161-199.

DÉTÉREZ C. (1998). *Finie, la lecture ? Lire au collège, lire au lycée : une enquête longitudinale*. Thèse de doctorat, sociologie, École des hautes études en sciences sociales.

DUBET F. (1991). *Les lycéens*. Paris : Éd. du Seuil.

DUMONTIER F., SINGLY F. de & THÉLOT C. (1990). « La lecture moins attractive qu'il y a vingt ans ». *Économie et statistique*, n° 233, p. 63-80.

ELIAS N. (1991). *La société des individus*. Paris : Fayard.

GRIGNON C. & PASSERON J.-C. (1989). *Le savant et le populaire. Misérabilisme et populisme en sociologie et en littérature*. Paris : Éd. de l'EHESS.

HÉBRARD J. (1982). « L'exercice de français est-il né en 1823 ? ». *Études de linguistique appliquée*, n° 48, p. 9-31.

ISAMBERT-JAMATI V. (1985). « Quelques rappels sur l'émergence de l'échec scolaire comme "problème social" dans les milieux pédagogiques français ». In É. Plaisance (coord.), *L'échec scolaire. Nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques*. Paris : CNRS Éditions, p. 155-163.

LABOV W. (1993). *Le parler ordinaire. La langue dans les ghettos noirs des États-Unis*. Paris : Éd. de Minuit.

- LAHIRE B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- LAHIRE B. (1998a). « Logiques pratiques. Le "faire" et le "dire sur le faire" ». *Recherche et formation*, n° 27, p. 15-28.
- LAHIRE B. (1998b). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris : Nathan.
- MAUGER G. & POLIAK C. (1998). « Les usages sociaux de la lecture ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 123, p. 3-24.
- MAUGER G., POLIAK C. & PUDAL B. (1999). *Histoires de lecteurs*. Paris : Nathan.
- MILLET M. & THIN D. (2005). *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*. Paris : PUF.
- PASSERON J.-C. (1991). *Le raisonnement sociologique. L'espace non-poppérien du raisonnement naturel*. Paris : Nathan.
- PINELL P. & ZAFIROPOULOS M. (1978). « La médicalisation de l'échec scolaire. De la pédopsychiatrie à la psychanalyse infantile ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 24, p. 23-49.
- RENARD F. (2007). *Les lectures scolaires et extra-scolaires de lycéens : entre habitudes constituées et sollicitations contextuelles*. Thèse de doctorat, sociologie, université Lumière-Lyon 2.
- RENARD F. (2008a). « Une approche sociologique des habitudes de lecture. Pour une étude conjointe des contextes scolaire et extra-scolaire ». *Éducation & didactique*, vol. 2, n° 1, p. 41-68.
- RENARD F. (2008b). « La lecture en seconde d'enseignement général : sollicitations professorales, habitudes scolaires et lectorales des élèves ». *Actes du colloque : Ce que l'école fait aux individus*, Nantes. Disponible sur Internet au format PDF à l'adresse : <<http://www.crennantes.net/IMG/pdf/Renard.pdf>> (consulté le 2 septembre 2009).
- SINGLY F. de (1993). « Les jeunes et la lecture ». *Éducation et formations*, n° 24.
- TERRAIL J.-P. (2002). *De l'inégalité scolaire*. Paris : La Dispute.
- THIESSE A.-M. (2000). *Le roman du quotidien. Lecteurs et lectures populaires à la Belle Époque*. Paris : Éd. du Seuil.
- THIN D. (1998). *Quartiers populaires. L'école et les familles*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- VINCENT G., LAHIRE B. & THIN D. (1993). « Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire ». In G. Vincent (dir.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : Presses universitaires de Lyon, p. 11-48.

## Annexe. Méthodologie

Nos analyses s'appuient sur certains des résultats d'une thèse de sociologie (Renard, 2007). Construite à la croisée des sociologies de la lecture, de l'éducation et de l'action, celle-ci porte sur les lectures scolaires et extra-scolaires d'élèves de seconde d'enseignement général. En 1997-1998 et en 2000-2001, nous avons réalisé une enquête auprès de 77 élèves de seconde, des deux sexes, aux origines sociales et aux parcours scolaires divers. Pour atteindre cette population hétérogène, et pouvoir étudier les effets de la découverte de l'enseignement lectoral lycéen auprès d'un public qui y est inégalement préparé (que ce soit par sa scolarité antérieure ou par ses sociabilités lectorales extra-scolaires), nous avons pris contact avec les enquêtés par le biais de l'institution scolaire, et mené l'enquête dans différents établissements publics urbains : un établissement d'une banlieue populaire, ayant une politique éducative sélective (présentation d'élèves au concours d'entrée de Sciences Po Paris, ouverture de classes sport-études, etc.) et trois établissements de centre-ville, deux datant du xix<sup>e</sup> siècle et accueillant des classes préparatoires aux grandes écoles (scientifiques ou littéraires), un autre, plus récent, préparant des brevets de techniciens supérieurs. Les sept classes retenues pour l'étude accueillaient des élèves suivant des options diverses (inégalement et différemment sélectives) : grec ou latin, LV3 (russe, espagnol ou italien), section européenne (allemand ou anglais), sport-études (cyclisme pour les garçons, football pour les filles), théâtre ou sciences économiques et sociales. Des entretiens approfondis avec les élèves ont permis la reconstruction de leur socialisation lectorale, de leurs pratiques de lecture, scolaires et extra-scolaires (Renard 2008a), actuelles et passées, mais aussi de leurs conditions d'existence et préoccupations. Certaines copies et leurs notes de français de

seconde, des entretiens avec leurs enseignants de français et des observations de leurs cours nous ont permis de croiser les matériaux concernant leurs lectures scolaires actuelles.

Pour appréhender les sollicitations scolaires en matière de lecture, nous avons étudié les instructions officielles en vigueur à chaque moment de la scolarité des enquêtés. Pour la classe de seconde, nous avons complété cette analyse par des entretiens avec les enseignants de français des élèves interrogés, sur les objectifs pédagogiques et les conditions et pratiques concrètes d'enseignement. Pour pallier le décalage parfois repéré entre le dire et le faire (Lahire, 1998a), nous nous sommes appuyée également sur des observations de leurs cours (150 heures d'observation). Tant par leur concours que par leur ancienneté, par la forme de leur investissement pédagogique (participation à des groupes de réflexion sur la réforme des enseignements ou encadrement de projets pluridisciplinaires comme des voyages ou des sorties), par les relations établies avec leurs élèves et par les modalités de leur enseignement, les sept enseignants de français avaient des caractéristiques variées infléchissant leurs pratiques professionnelles et leur rapport au métier. Néanmoins se dégage une homogénéité des exigences lectorales lycéennes, des contenus d'enseignement, voire de son déroulement (avec une répartition des tâches entre enseignants et élèves dans le maniement des savoirs et savoir-faire par exemple). Le croisement des matériaux s'est avéré utile à l'approfondissement des connaissances en sociologie de l'éducation. Il fait en effet apparaître que les modalités concrètes de l'enseignement et les relations au sein desquelles il s'opère ne constituent pas seulement le cadre de la transmission des savoirs et savoir-faire, mais informent leur nature même.